

*Dafunchio, Sofía; Armella, Julieta*

## Los cuerpos en la cultura, la cultura en los cuerpos: Sobre las (nuevas) formas de habitar la escuela

---

**VII Jornadas de Sociología de la UNLP**

*5 al 7 de diciembre de 2012*

**CITA SUGERIDA:**

*Dafunchio, S.; Armella, J. (2012) Los cuerpos en la cultura, la cultura en los cuerpos: Sobre las (nuevas) formas de habitar la escuela [en línea]. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.1813/ev.1813.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1813/ev.1813.pdf)*

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

## **Los cuerpos en la cultura, la cultura en los cuerpos. Sobre las (nuevas) formas de habitar la escuela.**

Dafunchio, Sofía. CONICET/ CEPEC/UNSAM

Armella, Julieta. CONICET/UBA/ CEPEC/UNSAM

### **Resumen**

El trabajo que aquí presentamos se encuentra enmarcado en un proyecto de investigación en curso que se interroga sobre las características que presentan los dispositivos pedagógicos en emplazamientos urbanos de extrema pobreza y degradación ambiental del Partido de San Martín - Provincia de Buenos Aires. Específicamente nos ocupa la descripción de las formas que asume la vida escolar así como los modos en que los sujetos -docentes y estudiantes- experimentan dicha escolaridad en contextos de profunda fragmentación y desigualdad social. En este trabajo nos detendremos, específicamente, en los *modos corporales de estar en la escuela*, indagando las formas en que los estudiantes habitan el espacio y el tiempo escolar a partir de la perspectiva del *Embodiment*: la experiencia corporizada como punto de partida para analizar la participación humana en el mundo cultural (Csordas, T. 2011).

Aquí presentaremos algunos avances de la investigación tomando como referencia empírica episodios observados en nuestro trabajo de campo en escuelas secundarias del conurbano bonaerense.

## Los cuerpos en la cultura, la cultura en los cuerpos. Sobre las (nuevas) formas de habitar la escuela.

### Introducción

El trabajo que aquí presentamos se encuentra enmarcado en un proyecto de investigación<sup>1</sup> en curso que se interroga sobre las características que asumen los dispositivos pedagógicos en emplazamientos urbanos de extrema pobreza y degradación ambiental del Partido de San Martín - Provincia de Buenos Aires. Específicamente nos ocupa la descripción de las formas que asume la vida escolar así como los modos en que los sujetos -docentes y estudiantes- experimentan dicha escolaridad en contextos de profunda fragmentación y desigualdad social. Nos preguntamos, entonces, por las formas que asume la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana en las actuales sociedades fragmentadas (Tiramonte, Montes; 2009)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Los siguientes son los subsidios gracias a los cuales venimos desarrollando este trabajo: *La escuela en la periferia metropolitana: escolarización, pobreza y degradación ambiental* en José León Suárez (Área Metropolitana de Buenos Aires), CONICET 2010-2012. *Dispositivos pedagógicos y producción de subjetividad en emplazamientos urbano/marginales. Un estudio en caso en la Enseñanza Secundaria Básica del Partido de Gral. San Martín*. PICT 2005-2009, Proy. N° 33413, Agencia Nacional de Promoción Científica y tecnológica, Argentina y Secretaría de Ciencia y Técnica, UNSAM SC06/079. 2004-2008.

<sup>2</sup> Desde los últimos años del siglo XX y principios del siglo XXI asistimos a la sucesión de crisis y cambios que han abarcado diferentes dimensiones de la vida social y que, entre otros aspectos, trajeron aparejados profundos procesos de reconfiguración de los territorios urbanos (Harvey, 1998). Así, uno de los aspectos más claros de esa reconfiguración se expresó en la metropolización de los espacios urbanos (Prevot Schapira, 2001) que en América Latina en general y, en Argentina en particular, se expresan en condiciones de hacinamiento, pauperización de la población y del consecuente crecimiento constante de las ya existentes “villas miserias” profundizando la desigualdad de esos territorios (Davis, 2008). En el campo de la educación estas dinámicas territoriales han contribuido a profundizar los procesos de fragmentación de los sistemas educativos y por lo tanto, han acrecentado las dinámicas de la desigualdad y exclusión social (Llomovatte y Kaplan, 2005). Gran parte de los trabajos producidos hasta los años ochenta en el campo de la sociología de la educación daban cuenta de los mecanismos a través de los cuales se producía tanto la homogeneización de la infancia como los procesos de selección y segmentación educativa (Varela Y Alvarez Uría, 1991; Dussel, 2000). Los trabajos de Bourdieu, Bowles y Gintis, Baudelot y Establet, así como de Braslavsky (1984) y Filmus (1986) en Argentina constituyen algunas de las investigaciones más importantes sobre las primeras formas de la segmentación educativa. El problema que abordamos aquí refiere a las nuevas dinámicas que está asumiendo la producción y reproducción de la desigualdad social y educativa en la región desde finales del siglo XX (Kessler, 2000; Tiramonti, 2004, 2009; Tino Fanfani, 2010; Grinberg 2008, 2010). La escuela está dejando de ser un espacio donde se agrupan y/o encuentran diferentes identidades y sujetos de diversa posición social a quienes la escuela está llamada a homogeneizar. Cada vez más las escuelas, tanto como los barrios en los que están emplazadas, quedan envueltas en las lógicas de la fragmentación territorial (Grinberg, 2009 y 2010; Grinberg, Orlando y Dafunchio, 2009; Paredes, 2009) fragmentación que se expresa en las formas de vivir el espacio y el tiempo escolar.

Específicamente en este escrito ensayaremos caracterizar algunos rasgos de los dispositivos pedagógicos<sup>3</sup> emplazados en contextos de extrema pobreza urbana y nos detendremos en los *modos corporales de estar en la escuela*, indagando las formas en que los estudiantes habitan el espacio y el tiempo escolar a partir de la perspectiva del *Embodiment*: la experiencia corporizada como punto de partida para analizar la participación humana en el mundo cultural (Csordas, T. 2011).

Desde esta perspectiva indagaremos los “nuevos” modos en que el cuerpo de los estudiantes se presenta en la escena escolar. Consideramos que los –nuevas- formas de habitar el espacio y el tiempo escolar parecen evidenciar algunos signos de la cultura en nuestro presente. Así, la perspectiva del *Embodiment* se presenta como el punto de partida para estudiar la cultura. No se trata de pensar al cuerpo como objeto en sí mismo sino como la materialización de novedosas formas culturales (Csordas, 1988).

Desde la conformación de los sistemas educativos, la organización del espacio y del tiempo escolar significó el disciplinamiento de los cuerpos -cada sujeto en un lugar y un tiempo determinado. Disciplinamiento “que parte del principio que es más rentable vigilar que castigar, normalizar y hacer productivos a los sujetos que segregarlos” (Varela y Uría, 1991: 149) y que se valió de tecnologías de individualización y de regulación de la población. La búsqueda de una sociedad disciplinada y productiva se entrelaza con las profundas transformaciones operadas en el orden político -construcción del Estado Moderno-, en el orden social -demanda de seguridad frente al crecimiento de las urbes- en el orden económico -industrialización- desarrollo del capitalismo- y en la cultura -aceptación de un nuevo orden social. Si como lo sugiere Bourdieu “las experiencias espaciales y temporales son los vehículos fundamentales para la codificación y reproducción de las relaciones sociales, un cambio en la forma en que se representan las primeras generará, sin duda, algún tipo de transformación en las segundas”.

Retomando esos aportes, distintas investigaciones dieron cuenta de las formas que asumió la escolaridad en el mundo moderno estableciendo que ese orden significaba el

---

<sup>3</sup> Esta noción refiere a “la organización y uso del espacio, la disposición del mobiliario, la racionalidad en el uso del tiempo para alumnos y docentes, la organización del horario escolar, la distribución de los cuerpos en el espacio, la organización y secuenciación de las tareas escolares, la vestimenta apropiada para la escuela, el uso de la palabra y las formas de comunicación, los textos escolares, los contenidos curriculares, el reglamento escolar y las medidas de sanción, el control de asistencia, el sistema de calificaciones, las rutinas y rituales escolares. Esto es, una batería de detalles que conforman técnicas y procedimientos vinculados con la producción de subjetividad” (Grinberg, 2008:97).

encauzamiento de conductas de un conjunto de la población, sobre la base de una desigualdad existente, lo que en otras palabras significa la dominación de una clase social por sobre otra (J. Varela-Álvarez Uría: 1991). A la modernidad le correspondió un dispositivo pedagógico donde se configuraban, a través de la regulación del tiempo y del espacio, formas de entender el mundo (Roldan, 2009).

La pregunta que guía este trabajo gira en torno de las maneras corporales de habitar cotidianamente la escuela, asumiendo como supuesto básico que el dispositivo pedagógico está en un proceso de reconfiguración (Grinberg, 2009) en el marco de las actuales *sociedades de control* (Deleuze, 1995) en las que se profundiza la aceleración del tiempo, la modificación de los espacios y la circulación fluctuante y virtual de los cuerpos.

Nos preguntamos entonces ¿cuáles son las formas corporales de habitar el tiempo y el espacio escolar en las actuales sociedades? Y específicamente nos abocamos a describir esos modos corporales en escuelas secundarias emplazadas en contextos de profunda desigualdad social.

Resulta fundamental –antes de desarrollar el análisis- una aclaración metodológica, los relatos aquí incluidos forman parte de los avances del trabajo de campo que estamos realizando en escuelas secundarias de José León Suárez- Partido de San Martín. Específicamente en este escrito presentamos tres escenas recogidas en una escuela secundaria de la zona, en la que venimos trabajando desde 2008. En ella hemos realizando entrevistas formales e informales con estudiantes y docentes de diferentes cursos, observaciones no participantes de distintas clases, a la vez que contamos con material filmico -ya que realizamos una vez por semana talleres documentales con estudiantes de la institución. Asimismo, durante 2011 hemos realizado encuestas en 15 escuelas secundarias públicas del Partido de San Martín.

La escuela que tomamos como caso es una secundaria pública urbana, emplazada dentro de uno de los distritos del Área Metropolitana de Buenos Aires que registra los más altos índices de pobreza y desigualdad social y, si bien su edificio no está ubicado en medio de ninguna de las villas de emergencia<sup>4</sup> de la zona, por tratarse de la única escuela estatal –

---

<sup>4</sup> En Argentina, se denomina ‘villas de emergencia’, ‘villas miseria’ o sencillamente ‘villas’ a espacios urbanos densamente poblados en los cuales la mayor parte de su población –si no toda- vive en condiciones de pobreza – mayoritariamente extrema-; fruto del empobrecimiento de amplios sectores sociales, comenzaron a construirse, por lo general de manera no planificada, en terrenos fiscales o desocupados, como conglomerados de viviendas provisorias, por familias que habían perdido sus viviendas, o no poseían ni encontraban otros espacios para vivir. El carácter provisorio de estas viviendas se percibía, por ejemplo, en la precariedad de los materiales con que estaban construidas (cartones, chapas,

diurna- que ofrece el nivel secundario completo, concurren a ella muchos de los jóvenes provenientes de los barrios denominados “villas”. Es a causa de esa confluencia de alumnos provenientes de distintos fragmentos espaciales del Distrito –con sus rasgos en común pero, también, cada uno con sus particulares identidades- que esa escuela se nos presenta como un caso interesante para la investigación y la intervención.

---

sobre piso de tierra) y en el trazado de los barrios (en muchos de ellos estaban ausentes las calles). Hoy en día, la provisoriedad dejó paso a la permanencia –de las viviendas, pero, lo que es más importante, de su precariedad-: a las familias que viven allí desde hace muchos años, se agregan, cada día, y aún más con cada crisis socio-económica, más familias que, aunque posiblemente tengan planes de irse, saben que lo más probable es que tengan que quedarse.

## Algunas aclaraciones conceptuales y metodológicas

¿Qué implica recuperar una perspectiva teórica que se interroga por las formas que asumen los cuerpos en el espacio escolar? Y hacerlo atendiendo a dos coordenadas específicas como son el espacio y el tiempo en la escuela. En principio, podemos decir que lo que nos interesa no es tanto el cuerpo como objeto de estudio en sí mismo sino como forma de pensar y analizar la cultura en nuestro presente. Esto es, el cuerpo en tanto que “sustrato existencial de la cultura” (Csordas, T. 2011: 83). La experiencia corporizada como punto de partida para analizar la participación de los sujetos en el mundo cultural.

Una primera distinción hace referencia a los modos que ha asumido, fundamentalmente en la antropología, el estudio del cuerpo: aquella que toma al cuerpo como objeto de estudio en sí mismo, denominada *Antropología del cuerpo* y aquella parte de la fenomenología que se interesa por el *Embodiment*.

Tal como señalan Del Mármol y otros (2008), a pesar de que puedan identificarse algunos trabajos pioneros de principios del siglo XX (Hertz, 1907; Mauss, 1934), los campos de la antropología y la sociología del cuerpo recién se iniciaron entre 1970 y 1980. Hasta entonces, el cuerpo no había sido problematizado de manera sistemática desde las ciencias sociales, quedando su estudio relegado, principalmente, al campo de las ciencias biológicas. Diversos autores encuentran que tal proceso de invisibilización del cuerpo está principalmente vinculado con el dominio del enfoque dualista propio del pensamiento occidental. En este sentido, tal como afirma Citro, la tradición platónica y judeocristiana, incluso el pensamiento griego previo, conciben la oposición entre un alma inmortal y divina vinculada al intelecto y un cuerpo sensible que es su cárcel y tumba. Esta larga tradición de debates acerca de la relación mente-cuerpo, encontrará en Descartes durante el siglo XVII la “desanimación y desantropomorfización del mundo que sentaría las bases filosóficas de la ciencia moderna” (Citro, S. 2010: 23) distinguiendo la *res cogitans* –cosa pensante- de la *res extensa* – como sistema material y mecánico regulado por las leyes de la matemática y despojado de toda intención y materialidad.

A pesar de esta fuerte impronta del pensamiento dualista, a lo largo de todos estos siglos, han existido líneas teóricas que han resistido a tal concepción. Al idealismo de

Platón se le oponía la escuela cirenaica de Aristipo, que veía a la sensación como el criterio de verdad y de la conducta práctica, postulando el placer como fin del ser humano. Asimismo la escuela cínica de Antístenes, que planteaba el bien del ser humano en la reivindicación de la naturaleza.

Baruch Spinoza, en el siglo XVII, se declarará monista, planteando la no existencia de un dualismo cuerpo-alma. Para este filósofo, el hombre es cuerpo y mente, y ese conjunto es parte de una sustancia universal con infinitos modos e infinitos atributos. “El alma y el cuerpo, nadie tuvo jamás una idea tan original de la conjunción «y»” (Deleuze, G. 1980: 69). Más acá en el tiempo, será el semiólogo ruso Mijaíl Bajtín quien a partir de su estudio sobre las culturas populares de la Edad Media y el Renacimiento señale la reivindicación que éstas hicieron al cuerpo bajo y material y a los placeres que eran condenados por la Iglesia.

Desde la *voluntad de poder* de Nietzsche o desde el concepto de *pulsión* de Freud, ambos pensadores darán continuidad a esta dirección alternativa en relación con la concepción del cuerpo, reconociendo en él un lugar positivo y productivo.

Retomando la pregunta por los motivos de la invisibilización del cuerpo en el pensamiento hegemónico moderno, Citro sostiene que serán las mismas prácticas sociales las que se harán eco del cuerpo-máquina planteado por Descartes. A partir del concepto de enajenación Marx evidencia los modos a través de los cuales el cuerpo del hombre deviene máquina-herramienta separada del ser.

Foucault por su parte, también será un autor clave para comprender las formas en que el cuerpo es convertido en una máquina útil y disciplinada que transitará por las distintas instituciones de encierro de la naciente sociedad moderna y será blanco de dos formas que asume el poder a partir del siglo XVII: el poder disciplinario y el poder biopolítico, estableciendo así una distinción entre aquel poder que actúa sobre el cuerpo/individuo y aquel que lo hace sobre la población en tanto que especie humana.

Como cierre de una genealogía que evidencia la tensión entre aquella perspectiva dualista hegemónica y el conjunto diverso de autores que problematizan esa mirada, Citro menciona los aportes de Norbert Elias, sociólogo polaco, cuya obra, previa a la de Foucault, tiene algunos puntos en común con éste: la formación de la “civilización occidental” que para el autor abarca el período comprendido entre los siglos XIII y XIX. En su hipótesis



sostiene que las transformaciones en las estructuras de la personalidad son consecuencia del devenir de las estructuras sociales. Así, plantea, los cambios en los comportamientos de la vida cotidiana se evidencian “en los cambios en las actitudes frente a las necesidades fisiológicas del cuerpo, las maneras de mesa, las relaciones entre hombres y mujeres, y las transformaciones de la agresividad” (Citro, S. 2010: 30). El autodominio del sujeto con especial énfasis en el cuerpo y los afectos será un rasgo muy valorado de la personalidad.

No será sino hasta la década del 70', decíamos al comienzo, que una parte del campo de la antropología se conformará como núcleo interesado en el estudio sobre el cuerpo. Época signada por las más disímiles expresiones de nuevas corporalidades y valoraciones hacia los cuerpos: los movimientos contraculturales –como el movimiento hippie- comienzan a evidenciar (hacer visible) al cuerpo como fuente de placer y conocimiento sensible. A los intentos de regulación de la vida se opondrán los del amor libre, la experimentación con drogas o técnicas corporales que procuran ampliar los límites perceptivos a la vez que se oponen a la racionalidad como valor supremo.

En este marco, comienzan a surgir algunos autores que tendrán un marcado interés por analizar los cambios de aquel momento.

Es el caso de Mary Douglas, quien comprenderá al cuerpo no sólo en su dimensión “objeto y medio técnico” que hay que describir sino analizarlo a partir de su dimensión simbólica, como “microcosmos de la sociedad”

La década del 80' marcará el inicio de un conjunto de transformaciones en las prácticas y representaciones sobre los cuerpos, vinculadas a los procesos de globalización que han generado nuevas formas de subjetivación. Aquí los trabajos de Bourdieu tendrán especial relevancia, sobre todo a partir de la noción de Habitus y sus estudios sobre el cuerpo.

Finalmente, en esta misma línea podemos identificar los aportes de Csordas de la década del 90' a partir del desarrollo de la perspectiva del Embodiment, que ubica al cuerpo vivido en una aproximación fenomenológica, como punto de partida metodológico antes que como objeto de estudio.

Así, desde las ciencias sociales se pueden distinguir básicamente tres líneas de abordaje:

- Aquella que destaca el carácter político del cuerpo. El cuerpo es entendido como lugar de inscripción de los discursos sociales, atravesado por dispositivos de disciplinamiento, normalización, vigilancia y control. Aquí se pueden encontrar los trabajos de Foucault, Agamben, Lock, Butler.
- Una segunda línea, propone abordar al cuerpo como representación, como fuente de simbolismos o medio de expresión. El cuerpo es visto como producto de un conjunto de sistemas simbólicos socialmente compartidos y atravesado por significaciones que constituyen la base de su existencia individual y colectiva. Aquí se enmarcan los trabajos de Mary Douglas, Geertz, Heritier, Le Bretón.
- Por último, podemos identificar una tercera perspectiva que parte de la crítica a los enfoques netamente representacionales que perciben al cuerpo sólo como signo o símbolo, lo que ha hecho que sea considerado como pasivo e inerte. Este enfoque destaca el carácter activo y transformador de la praxis corporal en la práctica social y se propone recuperar la perspectiva del embodiment.

Cuerpos, entonces, que a lo largo de la historia fueron disciplinados, silenciados, convertidos en engranaje funcional de la compleja máquina del capitalismo. Cuerpos que, sin embargo, nunca han sido del todo reprimidos. Cuerpos que se rebelan, se propagan, se materializan de una y mil maneras. Repasemos, entonces, algunas escenas escolares y analicemos a partir de ellas los modos en que los cuerpos se hacen presentes bajo algunas coordenadas puntuales.

## Episodios/escenas escolares

Jueves de otoño por la mañana. Clase de geografía. 3° año.

Hay 20 chicos en el aula. Algunos deben recuperar la evaluación de la semana pasada. El resto continuará con un trabajo práctico sobre Estado y Nación. Territorio y Frontera. Están sentados de a dos. Mirando hacia el frente. Hay silencio. 6 se para y busca unas hojas del banco de 11. D (docente) le pide que se siente. 14 grita que no tiene la información, pide permiso para ir a buscar el libro a la biblioteca. Sale. 5 le pide a D permiso para ir al baño. Sale. 10 también pide permiso para ir a la biblioteca. D lo deja. Sale y vuelve a entrar. 10 –Me olvidé a dónde iba... se ríe. D – saliste a buscar información sobre Soberanía a la biblioteca. 10 – Ah! Cierto. Risas.

Jueves por la mañana. Clase de físico-química. 3° año.

Hay 18 estudiantes presentes. Volvemos del recreo. Los chicos van entrando, de a poco. Mientras espera que se acomoden, D escribe en el pizarrón “Una caloría es la cantidad de energía que necesita 1 gramo de agua para calentarse 1° C”. Varios estudiantes entran después de hora, con sus celulares sonando muy fuerte al ritmo del reaggatton. D –“Se sientan de una vez, chicos. Sentate, por favor” le pide a 16. 14 tiene el celular de 16. D comienza a explicar. 16 mira para atrás, 14 para el costado. 11, 12 y 13 conversan, hacen comentarios sobre la música que escuchan. 6, 7, 8, 9 y 19 miran hacia el frente con la cabeza recostada sobre el escritorio, como evidenciando aburrimiento. 11 le pide a D permiso para ir a comprar un sándwich. Sale. 19 está parada al lado de 6. D le pide que vuelva a su lugar. D intenta continuar con la clase. 14 y 16 se paran. Comienzan a contar y repartir unas tarjetas que dicen “Infierno Facebook”. Parecen ser de un boliche. D comienza a escribir preguntas en el pizarrón. 1 escribe prolijamente en una hoja “¿Qué es un metabolismo celular?” y comienza a resumir un texto de biología.

Otro jueves por la mañana. Otra clase de físico-química. Otra vez, 3° año.

Luego de una explicación sobre *Ecuaciones químicas*, D propone un conjunto de ejercicios para que realicen en lo que resta de la hora. Copia en el pizarrón la consigna. (casi) todos los chicos copian en sus carpetas o en hojas sueltas los ejercicios. 1, 2 y 3 copian mirando al frente, mientras escuchan música con sus celulares. 10 y 11 hacen lo mismo. 16 se ríe fuerte. 16 -“Viste las fotos que subió Fanny?” Grita. 10 - “¿Cuáles subió? ¿En el mío o en el suyo?”. 16 - “No me acuerdo. Lo comenté yo. Vos estás etiquetado”, contesta gritando. 10 - “Si pones eliminar etiqueta, siguen viendo la foto?”. 16 - “Sí, no va a aparecer en tu Fbk pero el resto la sigue viendo. Así que no tiene sentido que la saques, porque ya la vieron todos (Risas). Viste cómo es Fanny... tiene una maldad...” (Risas). D se para al lado de 16 y les pide a ambos que copien.

Tres escenas. Tres situaciones registradas en una escuela secundaria pública del Partido de San Martín. Tres recortes, se podría objetar. Como todo -y la investigación social por cierto no está exenta de ello- una selección supone indefectiblemente una mirada arbitraria sobre una situación. Sin embargo, son situaciones que se repiten una y otra vez en las aulas. En éstas y en muchas otras.

¿Qué nos sugieren, entonces, estas escenas? ¿Qué nos dicen esos cuerpos que hablan en su andar?

“Los hombres se parecen más a su tiempo que a su padre”, sugiere Debord en una de sus tesis sobre la sociedad del espectáculo. Tenemos aquí una primera pista. Los cuerpos se presentan más como insumo para analizar la cultura del presente que para rastrear líneas de continuidad respecto de otros tiempos, de otras generaciones.

Cuerpos que habitan un tiempo y un espacio determinados: un presente. Presente compuesto por una compleja red de elementos que, además, entrecruza un pasado y un futuro.

Analicemos estas escenas a través de los cuerpos que habitan esos espacios y esos tiempos.

## **Permanencias nómadas. Tiempos atemporales.**

*“Me ha sorprendido mucho una frase de Toynbee: ‘Nómadas son los que no se mueven, se convierten en nómadas porque se niegan a partir’”.*

Gilles Deleuze

Permanencias nómadas. A priori, un contrasentido. En una de sus acepciones, el término *nómada* refiere a aquellos pueblos o comunidades que se trasladan de un lugar a otro, sin establecerse de forma permanente en un solo sitio. La permanencia, en cambio, designa el mantenimiento de determinados elementos a través del tiempo (sean estos personas, fenómenos u objetos).

Ambas se presentan, en principio, como mutuamente excluyentes: se permanece en un cierto lugar o se marcha de él.

Lo que proponemos aquí es que el estar de los cuerpos –de estos cuerpos- su presencia en la escuela, es una *permanencia nómada*. Pibes que circulan por el aula. Por la escuela. No tienen lugar fijo: cada día pueden estar en un lugar distinto. Con un compañero diferente. O solos. Piden permiso para salir, una y mil veces. O salen sin permiso. Van al baño, a la biblioteca, a buscar tizas, borradores, al kiosco. A caminar... ¿Qué importa? Y vuelven.

Pibes –de otros cursos- que entran al aula (por la puerta, por la ventana...).

¿Son éstas formas de no-estar? ¿De ausentarse? ¿De huir? Es interesante la diferencia que Deleuze establece entre los emigrantes y los nómadas. Los nómadas, dice, son gente que no viaja. Los que viajan son los emigrantes, ese es un tipo de viaje que no hay que tomar a la ligera porque son viajes sagrados, forzados. Pero los nómadas viajan poco. Permanecen literalmente inmóviles, porque se aferran a su tierra que es indiferenciada de otros espacios.

Nomadizan a fuerza de querer quedarse en ella. Son nómadas, concluye, porque no quieren irse (Deleuze, G. 1980).

Quizás éstas son formas –nuevas o ahora más visibles- de habitar ese territorio. Se permanece sólo a condición de estar en movimiento. Dardo Scavino (1991) plantea que los estoicos son los primeros que dejan de pensar al movimiento como tránsito al acto para sostener que es acto en sí mismo. ¿Y cómo es ese acto? ¿Cómo es ese movimiento? Por momentos, es un andar lento: estudiantes que entran y salen. Ingresan al aula sin apuro, sin evidenciar gestos de preocupación, conversando con algún compañero, escuchando música o mirando el celular, mientras el docente continua la exposición de su clase. O estudiantes sentados, con sus mochilas puestas. Mochilas que, a veces, no se abren en toda la jornada. Mochilas que permanecen en las espaldas de quienes las transportan ¿Es que nunca terminaron de llegar o ya se están yendo?

Por momentos todo pasa lentamente. A veces el tiempo allí se hace eterno. Y de pronto, de forma imprevista, se vuelve convulsivo, revulsivo, inquietante, caótico. Como un tiempo que de golpe estalla y se acelera. Una voz, un grito, conversaciones en paralelo, música estridente. Tiempos en simultáneo. Como si el tiempo dejara de ser común y se fraccionara en temporalidades heterogéneas, inconexas, múltiples. Manuel Castells (2002) utiliza el concepto de *tiempo atemporal* para denominar a ese fenómeno propio de la sociedad red en el que el tiempo se comprime y las cosas suceden en simultáneo, rompiéndose la linealidad de los eventos. Así, el orden cronológico y progresivo da paso a la multifuncionalidad que supone la red. Algo de esto podemos percibir en estas clases. En estos (des)encuentros. Por momentos ese tiempo atemporal invade las aulas. Se hace presente. Pero a su vez convive con un incierto, pesado y por momentos eterno tiempo. El presente, así, adquiere esa doble temporalidad: en una misma aula parecen convivir los tiempos propios de una escuela del siglo XIX y del siglo XXI.

## Ruidos, risas y un silencio que grita

Cuerpos que entran y salen, voces, murmullos constantes, música, estudiantes, una docente, una clase expositiva. Dos escenas en una misma imagen. Una pintura superpuesta, dos épocas -siglo XVII y siglo XXI- en un mismo instante. Un óleo donde sobresalen ruidos de mesas, de sillas, de puertas que se abren, celulares, música, cuerpos que hablan de todo y todos juntos.

Esta doble escena también se presenta espacialmente. Por un lado, la docente enfrente del aula (un cuerpo que se mueve entre el espacio y el tiempo de la pizarra) que enuncia definiciones, pregunta y copia en el pizarrón. Por el otro, los estudiantes sentados, parados, en la ventana, en la puerta, en distintos espacios del aula. Ellos son los que se desplazan por los bancos, las mesas y pasan al lado del maestro que da su clase. ¿Dónde se presenta el tiempo de enseñanza-aprendizaje?

En esa distribución los estudiantes se desplazan conversando, gritando, escuchando música. Las voces no se detienen. Se entremezclan unas con otras.

Un grito – del director, de los preceptores- detiene el murmullo... ¿marcas disciplinares que reaparecen en momentos de desborde?

Podríamos pensar junto a Foucault que los mecanismos disciplinares propios de las instituciones del encierro del siglo XVII- XIX se entrecruzan con nuevas formas de “dejar hacer” de los cuerpos (Foucault; 2006). Foucault en *Seguridad, Territorio y Población* establece este pasaje o transición de las “sociedades disciplinares” a las “sociedades de empresa” (o de control) y el consiguiente cambio de los dispositivos disciplinarios a los dispositivos de seguridad<sup>5</sup>. Si bien no es objeto de este escrito el análisis de esta transición

---

<sup>5</sup> Para el estudio del pasaje o transición de las sociedades modernas a las sociedades contemporáneas Véase: Foucault (2004) *Seguridad, territorio y población*, Fondo de la cultura Económica, Buenos Aires.

Cabe aquí un comentario sobre los dispositivos y el ejercicio del poder: Foucault en *Vigilar y Castigar* describe la formación y el funcionamiento del dispositivo disciplinario: una forma de ejercicio del poder que tiene por objeto los cuerpos individuales y que busca hacerlos políticamente dóciles y económicamente provechosos. La escuela moderna nació como un dispositivo disciplinario y normalizador. Para el estudio de los mecanismos disciplinares Véase Foucault (1975/1996) *Vigilar y Castigar*. Nacimiento de la prisión, México, Siglo XXI.

cabe aclarar siguiendo el estudio de García Fanlo que la “transición implica una coexistencia entre lo que va dejando de ser actual (sociedad disciplinaria) y lo que va deviniendo en actual (sociedad de control) pero también implica que los dispositivos no son reemplazados por otros, sino que todos se integran dentro de la red de poder-saber de modo que los dispositivos disciplinarios siguen disciplinando pero, a la vez, son integrados a nuevas funciones de control” (2011:7).

Así, en la escuela conviven dos formas de actuar sobre los cuerpos. Por un lado, un dejar hacer a los estudiantes; por el otro, normas disciplinarias que ordenan los cuerpos cuando se desborda el espacio. Este poder disciplinar provoca un silencio repentino, durante unos segundos esos cuerpos se detiene, copian en sus carpetas o en alguna hoja que tiene suelta en su mochila; luego de unos segundos los ruidos se repiten. Vuelve el “dejar hacer” propio de las actuales sociedades.

Entonces, nuevamente dobles sonidos en el espacio: docente que dicta, estudiantes que hablan. Los estudiantes parecen no estar escuchando al docente sin embargo ante las preguntas sobre la temática, entre los murmullos se escucha la voz de un alumno respondido a la pregunta formulada, otro del fondo da una segunda respuesta y así se escuchan debates sobre la temática abordada en esa clase...situación que notamos en varios momentos de nuestras observaciones.

Los estudiantes hablan en la clase sobre: el facebook, la música, las fiestas, la TV y también relatan situaciones de su vida, su vida abyecta aparece en escena. Entonces, el murmullo se detienen nuevamente, los gritos enmudecen –el director va a la dirección, la docente escribe en el pizarrón, los estudiantes muerden sus labios...reina el silencio. El grito de Munich (Grinberg, 2009) se hace presente ante el relato de una estudiante “ayer fui

---

En la *Voluntad de Saber* describe otra forma de ejercicio del poder que tiene por objeto- ahora- un cuerpo colectivo: la población. Se trata del estudio de la biopolítica. Para el estudio de esta temática Ver Foucault M. (2007) *El Nacimiento de la Biopolítica.*, Buenos Aires, Fondo de la Cultura Económica.

Con la publicación del curso *Seguridad, territorio y Población*, encara el estudio de los dispositivos de seguridad, comparándolos con los de soberanía y los disciplinarios. A partir de la cuarta lección del curso, el eje del análisis se desplaza de los dispositivos de seguridad al estudio de la historia de las artes de gobernar y de lo que denominará la *gubernamentalidad*: la racionalidad de las prácticas de gobernar.

Más allá de los cambios de cada época Foucault sostiene que lo que cambia de una época a otra es, más bien, el dispositivo dominante y las correlaciones que se establecen entre las diferentes formas específicas del ejercicio de poder.



a la quema a buscar comida (...) mi papá encontró un costillar que hicimos a la parrilla”<sup>6</sup>  
Docentes y estudiantes quedan, parafraseando a Benjamin, sin palabras comunicables.

Al rato un chiste “*no tengo lapicera profe, es que soy pobre vio*”... ¿una ironía? ... risas, vuelve el movimiento, susurros gritos, gorras puestas, otro grito del preceptor, “sácate la gorra” más risas. Continúa la escena escolar.

La risa - presente en cada una de las escenas descriptas- puede ser pensada como blanco de ataque sobre el cuerpo de los estudiantes. Reguillo (2000) dirá que la risa en la escuela actúan como una forma de *desacralizan estrategias coercitivas* presentes en las instituciones escolares. Podríamos pensar, también, la risa como una *práctica de resistencia* y un grito de presencia en la clase (Langer, 2012).

### **De cuerpos, tecnología y consumo.**

Los cuerpos producen y reproducen ciertas prácticas estéticas de las actuales sociedades de consumo. Podríamos pensar que cierta estética corporal (gorras puestas y zapatillas “Nike” siempre nuevas, piercing, tatuajes, etc) y el uso de celulares, MP3, auriculares, son fuertes signos culturales. En términos de Le Breton una fetichización de los estereotipos actuales pero también podemos pensar esos objetos como un emblema de resistencia y de crítica a los encauzamientos de los cuerpos y así como la risa, el uso de dichos objetos marcan una presencia en el espacio de la escuela.

Los dispositivos tecnológicos aparecen una y otra vez en las aulas. Incluso, muchas veces, son prohibidos. Celulares, MP3, netbooks, se interponen en la exposición de los docentes. El reggeatton suena. Los comentarios sobre una publicación en Facebook invaden la clase sin permiso. Las tecnologías de la información y la comunicación más que dispositivos puestos a funcionar en los procesos de enseñanza y aprendizaje se presentan como elementos que “aparecen” alternativa y disruptivamente y evidencian novedosos modos de habitar el espacio escolar, de permanecer en el aula: casi como condición de posibilidad de que aquello otro -la clase- pueda existir. Como si la lógica mediática y de consumo se

---

<sup>6</sup> Estudiante 3 año-Registro 2010- Si bien la frase no pertenece a las escenas descriptas en este escrito en nuestros registros de campo se presenta constantemente frases similares a estas.

hiciera cuerpo en todos y cada uno de los sujetos que allí se encuentran. Esos cuerpos que evidencian una subjetividad configurada a partir de esa mixtura que se arma entre la tecnología, el consumo y la lógica mediática. Esos cuerpos que encuentran en el consumo -de Nike, Kevingston, pero también de videos, fotos, música e, incluso, retazos de vidas ajenas (¿qué es Facebook sino una vidriera virtual en la que todos disfrutan de mirar y de ser vistos?)- un modo de estar en el mundo.

### **Palabras finales a modo de conclusión**

*“Nadie sabe lo que un cuerpo puede”*

Baruch Spinoza

Comenzamos la ponencia planteándonos un maravilloso desafío metodológico y teórico: analizar las formas corporales de habitar el tiempo y el espacio escolar desde la perspectiva del *embodiment*, así pensamos el cuerpo “como un sustrato existencial de la cultura”, para lo cual adoptamos una perspectiva dialógica y dialéctica entre diversas posturas teóricas de que estudian el cuerpo. Con esta mirada conceptual –como herramienta metodológica– ingresamos en la cotidianidad de una escuela secundaria y dejando que nuestro cuerpo se integre a otros cuerpos y sienta aquello que sucede.

Así observamos cuerpos que se desplazan como nómadas y permanecen en la escuela, cuerpos que susurran y gritan en silencio, cuerpos ocultos entre objetos tecnológicos. Cuerpos que son parte de una cultura del consumo y de la expulsión social. Cuerpos que como parte de la lógica biopolítica del siglo XXI se los deja librados a su propia suerte (Grinberg, 2009).

Cuerpos, entonces, que a lo largo de la historia fueron reprimidos, disciplinados, silenciados, convertidos en engranaje funcional de la compleja máquina del capitalismo. Cuerpos que, sin embargo, nunca han sido del todo reprimidos, silenciados, convertidos en engranajes. Cuerpos que se rebelan, se propagan, se hacen presentes de una y mil maneras.

Nos preguntamos, como ultimo interrogante ¿qué sentido tiene esos cuerpos en la escuela? ; ¿qué pasa con la enseñanza y el aprendizaje en estos tiempos y espacios sin tiempo?

Tal vez, una incipiente respuesta esté en las risas de los jóvenes dentro de la clase...

## Bibliografía

Benjamin, W. (1973), "Experiencia y Pobreza". En Discursos Interrumpidos. Madrid.Taurus.  
(1971), "El narrador". En Sobre el programa de una filosofía futura y otros ensayos. Caracas. Monte Ávila.

Butler, Judith (2002) Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo", Barcelona, Paidós.

Castells, Manuel (2002) *La Era de la Información. Vol. I: La Sociedad Red*. México, Distrito Federal: Siglo XXI Editores.

Citro, Silvia. (2009). Capítulo 2: "Variaciones sobre la corporalidad". En: Cuerpos Significantes. Travesías de una etnografía dialéctica. Buenos Aires: Biblos.

(2011) "La antropología del cuerpo y los cuerpos en-el-mundo. Indicios para una genealogía (in)disciplinar" en Citro, S. (Coord) *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos.

Csordas, Thomas (2011). "Modos somáticos de atención" en Citro, S. (Coord) *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos.

Deleuze, G. (1995), "Post-scriptum sobre las sociedades del control", en Gilles Deleuze: *Conversaciones 1972-1990*, Valencia, Pre- Textos.

(1980) "Diálogos", Claire Parnet - Gilles Deleuze. Valencia: editorial Pre-textos

Del Mármol, Gelené, Magri, Marelli y Sáez (2008) Entramos convergentes: cuerpos, experiencia, reflexividad e investigación. V Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata.

Foucault, Michel (1986) Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión, Madrid, Siglo XXI.

Foucault, M. (2006), *Seguridad, territorio, población*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Grinberg, S. M. (2008) *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Grinberg, S. M. (2009). “Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección”. [En línea] *Archivos de Ciencias de la Educación (4ta. Época)*. Año 3. N° 3. FaHCE. Universidad Nacional de La Plata. Pp. 81-98. Disponible en: [http://fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4084/pr.4084.pdf](http://fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4084/pr.4084.pdf)

Langer, Eduardo (2012) “*Somos todos rebeldes*”. La ironía y el humor de estudiantes que resisten en contextos de pobreza urbana. Jornadas de jóvenes investigadores en educación FLACSO/Argentina. 12, 13 y 14 de Septiembre de 2012

Le Breton D (2002) *Sociología del cuerpo*, Buenos Aires, Nueva Visión

Reguillo Cruz, R.(2000) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Bogotá, Norma.

Roldan S. (2009) El transcurrir del tiempo en la vida escolar en contextos de pobreza: Usos y significaciones en la configuración de nuevas subjetividades. Meeting of the Latin American Studies Association, Río de Janeiro, Brazil June 11-14.

Scavino, Dardo (1991). *Nomadología. Una lectura de Deleuze*. Buenos Aires: Ediciones del Fresno.

Varela Álvarez y Uria (1991) *Arqueología de la Escuela*. España. La Piqueta